
CONSIDERACIONES FINALES

*Saúl Velasco Cruz**

Como un hecho palmario, prácticamente incontrovertible, educación, migración e interculturalidad recalcan e inciden invariablemente en el curso de la vida cotidiana de los pueblos y comunidades indígenas. Los capítulos que componen esta interesante obra colectiva llaman la atención en los efectos que dichos fenómenos, ya sea en forma individual o combinada, provocan principalmente entre la juventud, una categoría a veces inaprehensible, difícil de establecer con sencillez entre estos pueblos. La razón de esto último parece elemental; en ellos el paso de la infancia a las responsabilidades mayores, comunes a la denominada vida adulta, ha sido con frecuencia temprano o inmediato, con lo cual la juventud aparentemente se borra, se diluye y no siempre aparece como una categoría con definición propia, salvo quizás enlazada o contrapuesta a la de adulto, o como adulto joven, con responsabilidades de adulto pleno.

Pero las consecuencias de la educación, la migración y las múltiples interculturalidades que se presentan muy a menudo en su entorno, precisamente ahora más que antes debido a los efectos del

*Doctor en sociología. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

recrudescimiento de la llamada globalización, han provocado que la juventud se asome y se arraigne, aunque a veces parezca diluirse y desaparecer de nueva cuenta. Como quiera, el caso es que esta categoría social entre los pueblos originarios es interpelada en esta obra. Los distintos capítulos muy frecuentemente preguntan por su existencia y sus significados, y la ponen en conjugación con los otros fenómenos de referencia, convirtiéndola así en materia de la descripción y análisis que cada trabajo plantea. Por ello, justamente me parecía que en estas reflexiones finales valdría la pena verla así en su enlace directo con cada uno de ellos, aunque eso no significa que vaya a intentar bajo ningún sentido realizar lo que ningún capítulo hace, es decir, proponer una definición “autorizada” de lo que es la noción de juventud entre los pueblos indígenas de México, nada más lejano a ello.

Empezaré por aludir primero el tema de la educación, luego al de la migración, en seguida abordaré el de la(s) interculturalidad(es) y, por último, me detendré a considerar el de los jóvenes indígenas. En estos breves apartados, el interés estará puesto en asociarlos todos entre sí, como de alguna manera fue el propósito seguido por cada uno de los autores.

LA EDUCACIÓN

De ordinario se sabe que la educación instituida ha sido un factor de modificación de la vida social y cultural de las comunidades. La educación primaria, por ejemplo, incidió en la invención de la niñez en ellas (Iván Illich, 1985, 2012). Convertidos en su objetivo, los infantes se transformaron en los niños de la escuela. En las áreas urbanas y en las rurales fue de esta manera. De forma parecida, en las comunidades y pueblos indígenas cuando la educación institucional se abrió camino y se estableció en ellas, surgieron los niños con tal significado. Fue de esta forma como la educación institucional del Estado mexicano incentivó e impuso cierta idea

de la niñez en las zonas de asentamiento de los pueblos originarios. Con el tiempo, también se inventaría la adolescencia. Con la penetración de la educación secundaria en los pueblos indígenas, los adolescentes aparecieron como un segmento social, como un grupo etario, con trazo y definición bastante propios. La llegada de la opción educativa del bachillerato hizo algo semejante.

La llamada educación media superior definió y confirmó también un tipo de juventud que ignoró lo que cada pueblo indígena concebía como el tránsito de la niñez a la adultez, y si tenían éstos una manera específica para caracterizar y nombrar a un sector intermedio y opuesto al de ser niño y ser adulto. Tiempo después, la Universidad terminaría por extender esta misma noción hasta sus propios confines.

Pero ninguna de esas marcas, cortes y periodos por los que pasa la vida, según los niveles educativos, está escrita en piedra. Son enteramente invenciones que las condiciones de la vida en las comunidades hacen y deshacen dependiendo de las circunstancias.

De modo que todo ese sistema de clasificaciones y etapas puede cambiar, o ser dejado de lado cuando de súbito por el fracaso escolar, el cierre de la escuela, o bien por la percepción de un futuro incierto y la falta de confianza en el destino que ofrece la educación escolarizada, las dificultades económicas extremas, o por todo ello en su conjunto, los menores, los adolescentes, o bien los jóvenes, vuelven a vivir la amenaza de tener responsabilidades anticipadas que reducen el periodo de la infancia, la adolescencia y la juventud que la educación institucional pretende construir en las comunidades bajo su efecto.

El llamado trabajo infantil, por ejemplo, bastante común en las comunidades y pueblos indígenas de un tiempo a nuestros días, ha venido modificando la vida de los menores, quienes por ello a muy temprana edad adquieren responsabilidades que, en la opinión de los expertos anulan la infancia, y adelanta en ellos las responsabilidades de los adultos. Los enlaces matrimoniales entre los 11 y 15 años, que también suelen ser comunes en los pueblos originarios,

constituyen otro factor que suprime de tajo la adolescencia y la juventud tal cual la dibuja la escuela.

Pero esta situación no ha sido solamente simultánea a la llegada de la escuela o posterior a su establecimiento. Ni siquiera es fruto del éxito o fracaso de ésta, como les gusta decir a algunos analistas y expertos en la materia. Tiene una explicación particular que viene de antes de la presencia más o menos extendida de la educación escolarizada en las comunidades originarias. Históricamente se suele reconocer que la vida en los pueblos indígenas de México ha trascurrido más o menos de una forma acelerada por las condiciones difíciles en las que han estado expuestos estos pueblos. Marginados y confinados en las *repúblicas de indios* primero, como fue en los distintos periodos particulares de la colonia (Florescano, 1998), y después, en el periodo independiente y muy avanzada la construcción de la república, en las *regiones de refugio* (Aguirre Beltrán, 1991), su situación fue extremadamente difícil, prácticamente de sobrevivencia. Por ello, su ciclo de vida casi siempre fue breve. Y a ello se vio ajustada su configuración cultural y societaria básicamente como resultado de un proceso adaptativo, no elegido. Así los alcanzó la historia en la segunda mitad del siglo XX cuando la educación oficial, definida como bilingüe, buscó apoyarse en los llamados promotores culturales.

Por cierto, una figura que se fue conformando con la integración de muchachos con algún grado de alfabetización y que habían sido seleccionados en las comunidades para ser capacitados como tales en los internados indigenistas creados exprofeso. Como lo narran de manera impecable Pérez Ruiz y Argueta Villamar en el primer capítulo de esta obra, la selección y formación de los promotores culturales fue, en cierta manera, una incursión importante de la idea de juventud en las comunidades de los pueblos originarios. Llegada desde fuera, cierta noción de juventud se impuso y provocó en su localizado radio de acción algún impacto importante no sólo en la vida de los seleccionados sino en la propia de las comunidades. Exhibió y puso en entredicho las relaciones machistas

y patriarcales que limitaban y establecían restricciones a las mujeres que podrían interesarse en participar como promotoras. Pero también ayudó a romper eventualmente con esas barreras y prejuicios. Desde entonces a la fecha, la educación institucionalmente promovida por el Estado mexicano ha sido un factor persistente que induce en las comunidades una noción de juventud y, desde luego, de todos los otros grupos de edad que establece con cada uno de sus niveles correspondientes.

Pero como lo registran varios capítulos de este libro, junto con el establecimiento de la categoría juvenil de la edad, también establece roles, papeles que aunque inicialmente están directamente ligados a lo estrictamente educativo, implican de suyo la necesidad de definir modos de ser, actuar y vivir de ese grupo de edad, dentro y fuera de los recintos educativos; en la familia, la comunidad, y también en el grupo de edad con quienes alternan como estudiantes y con quienes pueden compartir intereses y desafíos educativos. Más aún, puede marcar el inicio de una actitud reflexiva de la pertenencia, del propio proceso formativo experimentado (capítulos 8, 9, 10, 11 y 12), de la identidad, o de las diferentes dimensiones de la identidad que van apareciendo en el proceso (capítulos 9, 10, 11, 12), y de los intereses, culturales, artísticos, musicales (capítulo 16), profesionales, incluyendo los relativos a los compromisos con su pueblo (tal cual es ilustrado en la segunda parte de esta obra, especialmente en los capítulos 8, 9, 10, 11, 12, 14 y 16). No obstante, como se expone en varios apartados de este libro, la educación no es el único factor que incide en la vida de las comunidades y en la definición de la juventud en ellas. La migración hace otro tanto.

LA MIGRACIÓN

Con la migración, los muchachos que participan en ella ayudan a confirmar el lugar de la juventud y la dilatan como etapa en la vida, posponiendo con ello la adopción de responsabilidades mayores.

Empero, bajo los influjos de este fenómeno, la juventud puede llegar a plantearse también como una etapa potencial de dificultades varias. Una de notable incidencia es aquella que tiene que ver con la participación de los retornados en un proceso de disputa por la representación y el ejercicio del poder tradicionalmente encomendado a los mayores. Otra no menos importante ocurre cuando las actitudes, conductas, formas de vestir, de hablar –adquiridas por los migrantes en su estadía foránea, nacional o en alguna parte de Estados Unidos– y sus gustos musicales, etcétera, entran en colisión con las tradiciones, costumbres y modos de ser *normalizadas* (o *naturalizadas*) en las comunidades.

Fenómenos como estos pueden derivar en verdaderos problemas insolubles que resienten y sufren las familias y, en particular, los propios muchachos. En principio porque pueden llegar a ser etiquetados como personas peligrosas y extrañas en su propia tierra (como se describe en el capítulo 13). La juventud que se inscribe en los circuitos migratorios más o menos regulares hoy en día constantemente corre estos riesgos. Cuando eso sucede, las cosas pueden llegar a ser más graves aún. Las comunidades pueden, como en uno de los casos analizados (capítulo 13), ejercer mecanismos de presión que terminan por rechazarlos, marginarlos y, eventualmente, volverlos a expulsar y a lanzarlos a una situación de mayor vulnerabilidad porque éstos saben que ya no son aceptados en sus lugares de origen. Si esto sucede, los problemas pueden escalar a patologías mayores como las adicciones, la depresión, la pérdida de la autoestima, entre otras degradaciones asociadas.

De modo que al señalamiento de la aparición o resignificación de la etapa de la juventud, también tenemos que la obra nos ilustra sobre el escenario de incertidumbre que se cierne sobre las comunidades indígenas. Por tanto, esta etapa en la vida de los pueblos originarios se abre como un momento de potenciales retos que no siempre tienen perspectiva de atención oportuna y apropiada, sino que se deja al libre albedrío y a los recursos materiales y emocionales de los propios afectados o de sus familias.

Entre los desafíos que apuntamos hay algunos que se resuelven mediante los recursos de la resiliencia, otros a veces terminan en sentido trágico. Pero existen derivados de la migración que enfrentan, por ejemplo, los migrantes, generalmente de segunda y tercera generación, mediante sus propias estrategias para poder abrirse camino en los estudios de nivel básico, medio, medio superior y superior en las sociedades en las que sus padres los llevaron y en las cuales se encuentran en condición de inmigrante, tal cual lo relata Yuribi May Ek en su capítulo sobre los migrantes mixtecos y su incorporación en las escuelas locales de Arvin, en el estado de California en Estados Unidos (capítulo 14).

De otra parte, y en posición extrema sucede hoy en día en las comunidades indígenas el drama de la invisibilización de la juventud y de la supresión de los derechos a los que podrían aspirar de ser reconocidos como tales, como ocurre y lo narra Miriam Ambriz en el caso de los Purhépechas que emigraron de Michoacán para instalarse en la zona periférica de la ciudad de Guadalajara, capital del estado de Jalisco (capítulo 15).

Con todo, en medio de ambas situaciones hay una historia más o menos larga que se puede seguir en esta obra sobre momentos en los cuales, la juventud parecería abrirse como etapa un lugar firme en la linealidad sintética en la que transcurre la vida en las comunidades de los pueblos originarios. En ese contexto, la situación histórica de los promotores culturales tiene un lugar específico. Como cuerpo de profesionistas de la educación, marcaron un hito que tradujo efectos en la percepción que ellos mismos se hicieron como jóvenes y a la vez como educadores en las comunidades en las cuales fueron insertados profesionalmente hablando. A la larga, su conformación jugó un papel muy importante en la configuración del joven educador indígena que a la postre se vería extendida en la condición dominante del profesorado de la educación indígena. Incluso se le puede percibir como un antecedente en la generación de formación para la educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en su Unidad Ajusco, en el Distrito Federal y

como referencia, a la vez, para orientar, animar y generar confianza entre los jóvenes y sus familias que decidieron apoyarlos para que éstos migraran a la ciudad de México a cursar la carrera de Licenciado en Educación Indígena. La migración de mujeres y hombres, su instalación en la Ciudad de México, sus dificultades de inserción en la gran urbe y en la universidad son narrados por ellos mismo en el capítulo 8. También son abordados con mirada reflexiva los dilemas en los que se adscribe su retorno a las comunidades de origen, el recelo que provocan entre los profesores, y los pormenores de su proceso formativo en la universidad.

Como los jóvenes de origen indígena en la UPN, también existen otras experiencias recientes de migración —o de simple desplazamiento local de las comunidades rurales a las cabeceras municipales del mismo estado—, para ingresar y hacer una carrera universitaria de las que esta obra ofrece testimonios vivos, algunos estrictamente personales, íntimos, casi autobiográficos (capítulos 9, 10, 11 y 12), y otros más englobantes y menos personalizados recogidos mediante la indagación especializada, como lo ilustra el capítulo 3, relativo al caso de la Universidad Veracruzana Intercultural situada en la Sierra de Zongolica, del estado de Veracruz.

De revisiones críticas reflexivas como estas que realizan los estudiantes indígenas de su experiencia en la universidad, y en general de su “paso por la escuela” (Czarny, 2008), aunque quizás con un poco de mayor severidad, se ha derivado, por otra parte, la participación de los jóvenes, unos como profesores (como lo ilustra el capítulo 7), otros como profesionistas universitarios, o simplemente como egresados de cualquier nivel educativo, en el desarrollo de proyectos educativos independientes (como se narra en los capítulos 3 y 7). Los proyectos a los que nos referimos son auto-gestionados. El primero sucede en la Sierra Norte del estado de Puebla. El otro en una comunidad del estado de Oaxaca, muy cerca del Istmo de Tehuantepec. El primero corresponde a una propuesta educativa totalmente independiente del sistema educativo oficial, en la cual se verifica la participación activa de jóvenes, de los líderes comunita-

rios y de su propia organización política que los articula a ambos actores con las comunidades en su conjunto. El segundo, en cambio, busca reorientar desde la escuela oficial el currículum educativo en atención a la particularidad del pueblo *Iko* de Oaxaca, de sus intereses, de sus aspiraciones, de sus sistemas de conocimientos y su lengua, con la intención de poner en práctica una iniciativa educativa que definen como de interculturalidad efectiva, a partir de la cual las culturas parecen que pueden alcanzar un reconocimiento y trato paritario como lo han reclamado los pueblos originarios del país en sus movilizaciones de las décadas recientes.

Es un hecho que la educación de estos jóvenes, sobre todo de la mirada crítica que emiten sobre ella, ha tenido que ver con las iniciativas que promueven. Pero también es verdad que en mucho también se debe a que han tenido la oportunidad de tomar distancia de sus comunidades –a través de la migración o del cambio de domicilio a que los obligó la necesidad de acercarse a los bachilleratos y a las universidades–, con lo cual han podido realizar reflexiones profundas acerca de sí mismos, de la educación que han recibido, de su papel como jóvenes, como miembros de familias de origen indígena, y de su destino que suelen encontrarlo enlazado a las perspectivas de futuro de sus propios pueblos.

De esta forma, la migración y la educación, no sólo fondean, como hemos visto, en el tema de la juventud indígena, abriéndolo, confirmándolo y regularizándolo, sino que además llevan a que los propios jóvenes, en un acto reflexivo, mediante el influjo de la educación y migración, puedan apreciarse a sí mismos, a sus pueblos y comunidades, a partir del contraste directo que experimentan durante su proceso formativo y de su experiencia de vivir fuera de ellos y en contacto obligado con otros pueblos, otras comunidades, otros entornos y otras culturas.

Precisamente esto mismo ha hecho que estos jóvenes experimenten y vivan distintas situaciones de interculturalidad –distintas dimensiones interculturales–, se enfrenten asimismo a distintas interculturalidades a la vez, y que se vean de pronto con ciertas habi-

lidades y recursos para moverse con bastante fluidez en ellas. Pese a que no siempre resulta fácil circular en distintas interculturalidades por la discriminación, el racismo y otros males semejantes, muchas veces, aunque parezca paradójico, eso mismo es lo que mejor los habilita, adiestra y capacita para salir adelante en tales circunstancias.

LA(S) INTERCULTURALIDAD(ES)

Como los señalan claramente Pérez Ruiz y Argueta Villamar en el primer capítulo de este libro, mucho antes de las discusiones recientes sobre la interculturalidad en México, autores clásicos de la antropología mexicana —que por cierto han sido poco leídos y revisados en la actualidad—, como Gonzalo Aguirre Beltrán, a mediados del siglo XX habían descrito y analizado las situaciones de interculturalidad que usualmente se presentaban en la relación de los pueblos originarios con el resto de la sociedad mexicana y con las instituciones gubernamentales. Como evidentemente las instituciones y el gobierno no manejaban con habilidad estas relaciones, las políticas dirigidas a los pueblos originarios frecuentemente fracasaban. Por ello, este autor sería uno de los principales promotores que abogarían por que se formaran intermediarios culturales, diestros en las relaciones interculturales para mediar con la habilidad necesaria ante distintas interacciones entre culturas a las que debían enfrentarse las acciones gubernamentales, si es que aspiraban a ser exitosas.

En ese tiempo, cierto, privaba una deliberada política de menosprecio a la diversidad cultural del país. Pero eso no significaba que todo mundo pensara de la misma manera. Hubo notables intelectuales de la época, e incluso de épocas anteriores, que con ojo crítico y sin las ataduras, tabús y prejuicios oficiales dominantes, apreciaban y percibían la situación de otra manera. Por eso creían que debía atenderse con especial cuidado la particularidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. De ahí surgieron en realidad los fundamentos que darían sustento y consistencia a la definición

de los promotores culturales que analizan Pérez Ruiz y Argueta Villamar. También de ahí proceden las bases que dieron lugar incluso a la idea de la educación bilingüe bi-cultural que, por cierto, terminaría por convertirse en el antecedente inmediato del enfoque intercultural y bilingüe que observa hoy en día la educación oficial que se dirige a los pueblos originarios del país.

La interculturalidad es para todo propósito una noción que plantea por sí misma situaciones e interacciones entre dos o más culturas. Pero ello no cancela que puedan ocurrir distintos niveles de interculturalidad, y que pueda existir y presentarse simultáneamente distintas interculturalidades en acción.

Varios de los capítulos aluden a la interculturalidad, y son también varios los que nos introducen a situaciones en donde distintas interculturalidades se despliegan. El capítulo que nos habla de los gustos musicales de los jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), es una muestra de una interculturalidad que se desdobra y que modula la propia construcción de las identidades de los jóvenes indígenas insertos en una sociedad, como lo es la sociedad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, que en sí misma es un crisol de la diversidad viva y generadora de otras interculturalidades. Los capítulos que tocan la situación que enfrentan y viven los migrantes indígenas en los lugares de acogida, siendo diversos, nos hablan de distintas interculturalidades que son simultáneas y distintas a la vez. Los migrantes a las áreas rurales en Estados Unidos viven y enfrentan situaciones interculturales que obviamente no son las mismas que encaran los que se asientan en las áreas urbanas. Más aún, no es la misma situación de interculturalidad que experimentan los que van por trabajo que la que viven los que migraron por razones de estudio. Y de la misma manera, la migración en territorio mexicano también despliega distintas interculturalidades; los casos analizados en este libro, no dejan lugar a la duda.

Y así como la obra nos proporciona elementos que hacen ver las distintas situaciones interculturales a las que se ven expuestos

los migrantes en el interior y en el extranjero, algunos de sus capítulos también nos hacen reparar en que desde el plano educativo se intenta atender a la interculturalidad, normarla, regularla y favorecerla. En este contexto, el planteamiento parece ser básico. Si la educación históricamente privilegió la búsqueda de la igualdad rechazando la diferencia y censurándola, acorde a las tendencias de la época actual, ahora el propósito sería visibilizarla, aceptarla para finalmente incluirla. En este tenor, oficialmente ha ganado terreno la idea de hacer de la educación pública, en su conjunto, una oferta favorecedora de la interculturalidad y que ha dado lugar a la creación del sistema de las llamadas Universidades Interculturales (capítulos 3 y 4). Pero la posición oficial no ha sido la única que ha tenido ideas al respecto. Otros actores han entrado en concurso con sus propias iniciativas. Los capítulos 2 y 5 nos ilustran acerca de las implicaciones, límites y peculiaridades de una iniciativa que introdujo la Fundación Ford y el Banco Mundial en 24 universidades públicas del país a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Esta propuesta está dirigida especialmente a favorecer el ingreso de estudiantes de origen indígena a la educación superior universitaria. No obstante, el propósito de la misma, que se declara intercultural, como es analizado en el capítulo 2, no está secundado por acciones tendientes a convertir a las universidades participantes en entidades enteramente abiertas y preparadas para la interculturalidad. Por otra parte, los capítulos 6 y 7 narran la construcción de propuestas educativas interculturales. El primero de ellos tiene su epicentro en la Sierra Norte de Puebla. Este proyecto intenta abarcar diferentes niveles educativos. El segundo, sucede en la comunidad de Santa María del Mar en el estado de Oaxaca, y se centra en la educación primaria del subsistema de educación indígena del país. Ambos contrastan notablemente con la iniciativa que promueve el gobierno y con cualquier otra que tenga origen institucional, pues se trata de iniciativas fundamentalmente comunitarias, construida desde abajo.

JÓVENES INDÍGENAS

Finalmente, como queda muy claro en este libro, los protagonistas de principio a fin son los jóvenes indígenas. Con claridad o sin ella de su estatuto como categoría de ser jóvenes, ellos son los interpelados en todos los capítulos. De manera que los análisis y las reflexiones que en esta obra se despliegan, sobre los impactos que provocan la educación, la migración y las interculturalidades (como fenómenos individuales o como fenómenos conjuntos o enlazados), los ponen a ellos como los principales aludidos. Esto no quiere decir, bajo ningún sentido, que lo que dichos fenómenos provocan en las comunidades no sea considerado. Por el contrario, esto también es importante, pero no es lo que se pone en primera línea en el análisis. Incluso varios jóvenes escriben en este libro. Como tales se auto-refieren. También reflexionan, sobre las implicaciones que han tenido la educación, la migración y el hecho de haber experimentado distintas interculturalidades, o distintas situaciones de interculturalidad, en su condición de estudiantes, migrantes o las dos cosas a la vez.

Los jóvenes que se aluden en esta obra no son pasivos. Por el contrario, actúan decididamente proponiendo (capítulo 6) y cuestionando a la vez (capítulo 15). Sus derechos se tornan relevantes cuando los autores analizan y problematizan las potencialidades y los límites de los programas de inclusión educativa en las universidades (capítulos 2 y 5). De la misma manera, estos derechos son relevantes cuando reflexionan sobre la sociedad, las instituciones, sus comunidades y sus pueblos (capítulos 8, 9, 10, 11, 12 y 15).

Los jóvenes que son sujetos de este libro, son críticos. Quizás no tanto como aquellos que observó Yvon Le Bot, en su libro *La grande révolte indienne* (2009), cuestionando el sueño de sus padres (indígenas zapatistas en el estado de Chiapas) por la autonomía por contraposición con el suyo, que no era otro más que el llamado sueño americano –y que los motivaba a emigrar hacia Estados Unidos en el momento en el que la guerra de baja intensidad en territorio

rebelde estaba en su apogeo más intenso—. Pero son críticos a su modo, como cuando ponen en tela de juicio la doble invisibilidad que los excluye como jóvenes y como miembros activos de una sociedad indígena, tal cual lo observó Miriam Ambriz en su trabajo sobre los purhépechas migrados a la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

En síntesis, las relaciones exhibidas en este libro, entre la educación, migración, interculturalidad(es) y juventud son dinámicas, son polivalentes, y no se orientan en un solo sentido, sino en muchos a la vez. La virtud de esta obra está en mostrarlos tal cual, sin el ánimo de derivar posiciones concluyentes ni definitivas. Por ello, si hubiera que calificarla, quizás podríamos decir que se trata de una instantánea, de una singular fotografía, de algo que —si bien tiene antecedentes que son relevantes y de gran singularidad (como se exponen en el capítulo 1)— va siguiendo su propio derrotero, aquel que es producto de la vida misma en sus singulares circunstancias sociales y políticas.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. (1967). *Obra antropológica. IX Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el aprendizaje dominical en Mestizoamérica*. México: FCE.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Florescano, E. (1998). *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Editorial Aguilar.
- Illich, I. (1985, 2012). *Obra reunida, vol. 1. En La sociedad desescolarizada*. México: FCE.
- Le Bot, Y. (2009). *La grande révolte indienne*. París: Robert Laffont.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.

OTRAS FUENTES

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Conferencia inicial de 1953. México: SEP.